Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8970399
Centre d'intérêt: 260

Hardy, Marcelle.

"Résistance à l'école et au savoir scolaire ou Difficulté à apprendre : défi pour les enseignants. 1° / Marcelle Hardy.
Repères, ISSN 0821-1388 ; nu 11, 1989, p. 189-204.

Bibliogr.: p. 204.

Descripteur(s): Caractéristiques de l'étudiant • Attitude de l'étudiant • Difficulté d'apprentissage • Inadaptation scolaire • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Commission scolaire régionale de Tilly

Pour mieux comprendre les facteurs qui jouent dans l'opposition plus ou moins explicite que présentent des élèves aux objectifs de l'école, au mode de socialisation scolaire et à la culture scolaire, résistance qui s'exprime dans la relation au savoir, au travail scolaire et à l'autorité scolaire, on a étudié les caractéristiques d'une cohorte de 553 élèves de troisième secondaire de la Commission scolaire régionale de Tilly. On constate une sur-représentation d'élèves en difficulté d'apprentissage provenant de milieux ouvriers et agricoles, qu'ils présentent des résultats scolaires inférieurs au primaire et que cette situation ne s'améliore pas au secondaire, qu'ils ne s'engagent pas dans le processus éducatif, qu'ils présentent des sentiments d'impuissance et d'infériorité personnelles et qu'ils se limitent à l'effort minimum. De plus, ils ne reconnaissent pas la nécessité de la formation, participent peu aux activités étudiantes, occupent souvent un travail rémunéré et s'identifient aux adultes quant à la consommation.

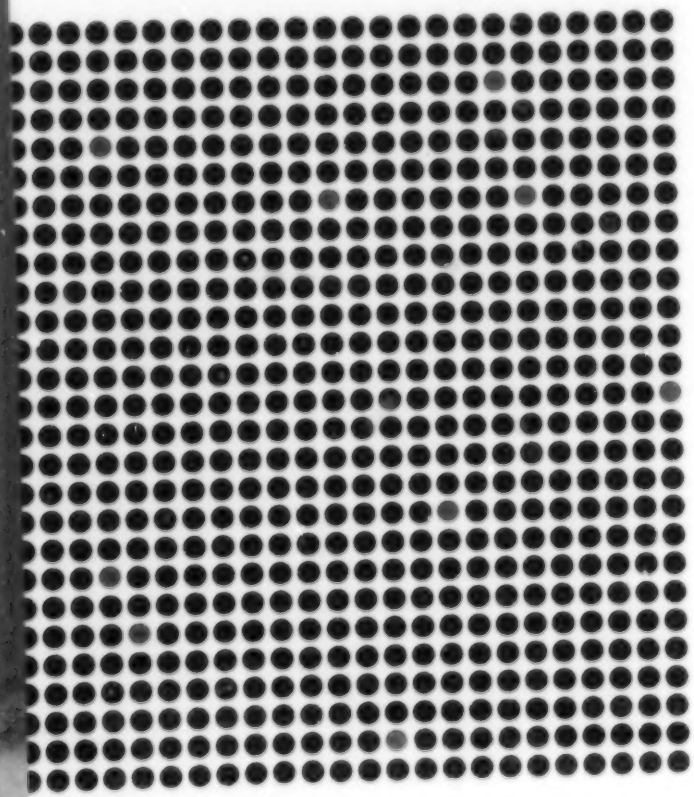
Type de document: r

EDUQ
8970399

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION



COLLECTIF SUR LA FORMATION PRATIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
Sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson

NUMÉRO 11

repères
ESSAIS EN ÉDUCATION

Collectif, sur la formation pratique
des enseignants du secondaire

Sous la direction de Marcienne Lévesque
et Yves Poisson.

Cette publication a été rendue possible
grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R.
pour l'aide et le soutien à la recherche.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Dépôt légal: 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0821-1388

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION
Marcienne Lévesque et Yves Poisson 5

I - SURVOL HISTORIQUE

1. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle
Thérèse Hamel 13

2. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'
M'Hammed Mellouki 39

3. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal
Monique Lebrun 73

II - REGARDS SUR DES PRATIQUES

4. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal
Marcienne Lévesque 91

5. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval
Yves Poisson 101

6. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire
Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert 121

7. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue
Gisèle Maheux et collaborateurs 137

8. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski
Yolande Tremblay 153

9. Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal)
Marcel Boisvert 171

TABLE DES MATIERES (suite)

Page

III - ÉTUDES EXPLORATOIRES

10. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants
Marcelle Hardy 189

11. L'efficacité des modèles en formation des maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 205

12. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 229

13. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire
Colette Gervais 241

IV - UN PROGRAMME RÉNOVÉ

14. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs
Hélène Hensler et André Beaucheesne 271

La politique éditoriale de Repères, essais en éducation 295

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 297

INTRODUCTION

Plus de vingt années se sont écoulées depuis le transfert aux universités de la formation des enseignantes et des enseignants du Québec. Depuis, de nombreux rapports, enquêtes, fiches techniques et recommandations provenant du Ministère de l'Éducation, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou d'ailleurs ont souvent pointé les lacunes de la formation des maîtres et ont tenté d'en identifier les causes. Cette abondante documentation a dressé toute une liste de mesures à prendre pour assurer une meilleure formation à ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. Elle a laissé plus rarement paraître des textes portant sur la réalité de cette formation dans les universités québécoises; particulièrement si l'on s'intéresse à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire.

Sans chercher à brosser un tableau exhaustif de cette formation, l'objectif fixé à ce numéro thématique de la revue Repères fut de mieux faire connaître certains aspects de la formation des maîtres du secondaire en abordant le thème sous l'angle du développement professionnel. Cette dimension, le plus souvent identifiée par des activités qui placent les stagiaires en formation initiale ou continue dans des pratiques simulées ou réelles d'enseignement, nous paraît être le lieu d'intégration de toute la formation.

Conscients de la complexité et des limites de cette formation des maîtres du secondaire - couvrant l'équivalent d'une seule année universitaire - nous avons voulu recueillir des points de vue, des récits d'expérience, des descriptions d'activités, des analyses socio-historiques, auprès de professeurs et de chercheurs qui oeuvrent dans ce domaine dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation. Les auteures et auteurs ont interprété le thème à la lumière de leur expérience et par ce fait, leur texte reflète, on le comprendra, une partie de la réalité concernée.

Conformément aux intentions premières, les articles se regroupent d'abord sous l'angle socio-historique, ensuite sous l'angle

des pratiques et enfin sous celui de la recherche dans le sens restreint d'études exploratoires. Le dernier texte fut choisi pour clore le recueil parce qu'il s'inscrit comme une réflexion autour d'un programme et qu'en ce sens il laisse présager le développement d'un modèle intégré de formation.

Ainsi, en première partie, Thérèse Hamel, s'appuyant à l'approche socio-historique, décrit et analyse les programmes de formation des enseignants qui ont prévalu au Québec jusqu'à la fin des années soixante. Elle fait voir le débat entre les partisans d'une formation disciplinaire valorisant le "quoi" enseigner et les partisans d'une formation pédagogique valorisant le "comment" enseigner. L'on voit alors que plusieurs questions qui sont actuellement posées à la formation des maîtres du secondaire sont enracinées dans le passé. M'Hammed Mellouki, pour sa part, partant d'une époque plus récente, explore le rôle prépondérant que la psychologie scientifique a joué dans la conception des programmes de formation des enseignants entre les années 1930 et 1960. Monique Lebrun, en se basant sur des données descriptives, brosse un tableau de la formation pratique des maîtres à l'Université du Québec à Montréal depuis 1969. L'on constate que le débat "matière" - "pédagogie" est toujours d'actualité. Le problème, tel que posé, devrait amener les responsables de la formation des maîtres du secondaire à réfléchir et à trouver des solutions originales qui favorisent chez les enseignants l'intégration de leurs connaissances et de leurs habiletés.

La deuxième partie intitulée Regards sur des pratiques regroupe six articles qui, par des incursions au coeur des vécus de formation, cherchent à faire connaître les solutions explorées par plusieurs centres universitaires québécois afin de répondre aux besoins et exigences de leur environnement.

Marcienne Lévesque montre comment la formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal innovait, voilà vingt ans, en adaptant le microenseignement en pays francophone. Cette méthode devait transformer la préparation aux stages et influencer toute la formation pratique. En relatant la petite histoire, l'auteure

fait voir le rôle des grands courants de la pédagogie expérimentale et scientifique issus des États-Unis.

Yves Poisson rend ensuite compte de la démarche qu'il a suivie pour développer un Laboratoire de simulation de l'enseignement à l'Université Laval. Ce laboratoire a été planifié dans le but de faciliter la formation pratique des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire ou collégial. L'approche développée, tout en s'inspirant largement du microenseignement, le transforme à bien des égards. C'est cet aspect novateur que l'auteur met en relief en rappelant que les étudiants-maîtres ne sont pas uniquement appelés à pratiquer des savoir-faire pédagogiques mais également incités à développer leurs idées sur tout ce qui touche l'enseignement.

Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert présentent les objectifs de recherche du GRAPE (Groupe de recherche en analyse des pratiques éducatives). Ils examinent les orientations de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi de même que les objectifs des stages et leur évaluation; ils se basent surtout sur les Carnets du stagiaire utilisés depuis plusieurs années. De l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Gisèle Maheux et ses collaborateurs Pierre Laliberté et Lucie Riopelle nous font partager la démarche de développement professionnel d'enseignantes en exercice inscrites à la Maîtrise en éducation. Cet article met en relief comment la recherche-action et la réflexivité, qui sont de plus en plus utilisées en formation à l'enseignement, sont également d'un grand intérêt dans un contexte de perfectionnement. Yolande Tremblay de l'Université du Québec à Rimouski, montre comment son institution universitaire tente de répondre, par l'enseignement à distance, aux besoins particuliers d'un vaste territoire. Elle met en lumière l'importance des clientèles en éducation par rapport aux autres secteurs à l'UQAR et cerne les habiletés à développer dans une démarche articulée autour d'activités médiatisées. C'est à Marcel Boisvert que revient le dernier article de la deuxième partie. Il décrit une expérience de préceptorat que le Certificat en enseignement secondaire ou collégial de l'Université de Montréal offre à des étudiants-maîtres en collaboration avec différents services sociaux. Ce stage vise à permettre à l'étudiant-

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendent compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance et qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteures ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

grilles d'évaluation qui précisent les objectifs à atteindre et qui intègrent l'évaluation formative.

Nous avons retenu une quatrième partie dans l'intention de faire ressortir la réflexion que Hélène Hensler et André Beauchesne font à propos du programme de formation des maîtres du secondaire à l'Université de Sherbrooke. Ce retour sur un programme rénové pose des jalons pour un modèle axé sur l'intégration des savoirs.

L'on constate après lecture que si les textes reflètent l'influence dominante du modèle anglo-saxon, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques originales ont été développées au Québec pour répondre aux besoins particuliers des régions. Bien qu'il reste encore long à parcourir pour que toutes les activités des programmes de formation soient orientées et harmonisées en fonction de la classe - le véritable lieu des apprentissages scolaires - les pratiques mises à jour démontrent autant d'intérêt pour la maîtrise d'habiletés, de procédés et de techniques que pour le développement de l'enseignant en tant que professionnel.

Ce numéro de Repères a été écrit par des artisans de la formation des maîtres du secondaire. Tous les départements et facultés des sciences de l'éducation ont été sollicités. À une ou deux exceptions près, au moins un texte témoigne d'activités - réalisées, en cours ou en devenir - pour chacun des centres de formation. Malheureusement, l'acquiescement de départ de quelques intervenants en formation des maîtres anglophones ne s'est pas concrétisé, limitant ainsi notre tour d'horizon. Cependant, nous considérons ce collectif comme un premier coup de sonde qui nous a permis de détecter un filon rempli de promesses et qu'il faudra désormais exploiter. En mettant en commun leurs points de vue, les collaboratrices et collaborateurs de ce recueil ont jeté les bases d'un groupe d'intérêt pour une meilleure qualité de la formation des maîtres du secondaire.

Nous étions conscients en suscitant cet ouvrage, qu'il ne pourrait répondre à toutes les questions actuellement posées aux responsables et intervenants de la formation des maîtres du secondaire

au Québec. Peut-on croire, par exemple, qu'une formation d'une année arrimée à une formation disciplinaire dont l'objectif n'est pas la préparation à l'enseignement, puisse suffire à préparer des professionnels pour une tâche aussi complexe que celle de former les jeunes qui auront assez confiance en eux pour construire le Québec de demain? N'y a-t-il pas une distance trop grande entre l'Université et l'École? Les deux années de probation des débutants sont-elles un réel prolongement et une consolidation de la formation universitaire? Le développement des grands adolescents et jeunes adultes du collégial est-il si achevé qu'il ne nécessite pas d'exigences au plan de la formation pédagogique initiale pour les enseignantes et enseignants de ce niveau? Voilà autant de questions et d'autres encore que nous aurions aimé traiter. Néanmoins, nous estimons que notre modeste objectif d'explorer la réalité de la formation des maîtres était valable et important et nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'atteindre.

Marcienne Lévesque et Yves Poisson

III - ÉTUDES EXPLORATOIRES

RÉSISTANCE À L'ÉCOLE ET AU SAVOIR SCOLAIRE OU DIFFICULTÉ À APPRENDRE: DÉFI POUR LES ENSEIGNANTS (1)

Marcelle Hardy
Université du Québec à Montréal

La polarisation des ressources publiques sur l'appropriation du savoir identifié comme socialement souhaitable contribue indéniablement à accroître le niveau de scolarité de l'ensemble de la population, mais ceci ne se réalise pas sans heurts puisque diverses manifestations de désintérêt vis-à-vis de l'école et des savoirs scolaires s'observent chez une partie de plus en plus importante de la population des jeunes. Celle-ci expérimente l'échec scolaire ou abandonne le procès de scolarisation avant l'obtention d'une certification scolaire de niveau secondaire. Ce phénomène est particulièrement visible chez les élèves dont l'expérience scolaire les conduit progressivement vers des classes de relégation actuellement nommées au Québec: classes d'e cheminement particulier.

La scolarisation de ces élèves et la préparation de leur entrée sur le marché du travail soulèvent un problème social particulièrement épineux à nos sociétés industrielles de plus en plus enclines à mettre l'accent sur la formation initiale de la population. Celle-ci est alors identifiée comme un moyen de prévenir et de corriger les problèmes sociaux et économiques qui caractérisent l'ère de mutations technologiques dans laquelle nous sommes engagés. La scolarisation des élèves qui éprouvent des difficultés à apprendre constitue un défi de taille pour les enseignants (2) qui les encadrent. Défi qui réclame la coopération de toute l'équipe enseignante de chaque école secondaire.

Afin de stimuler la réflexion sur la signification de l'école et du savoir scolaire chez les élèves qui semblent réfractaires à apprendre de l'école, nous présentons, ici, une analyse d'une partie des résultats de nos récents travaux. L'étude porte sur l'expérience

scolaire et sociale d'une cohorte de 533 élèves inscrits, dans quatre filières scolaires différentes (3), au niveau de la troisième secondaire, dans une commission scolaire du Québec choisie en fonction de sa représentativité scolaire et socio-économique (4). Cette étude se déroula en quatre étapes: 1- reconstitution de la trajectoire scolaire, de chacun des élèves, du début des études primaires jusqu'en quatrième secondaire; 2- entrevue, avec 139 de ces élèves, sur leur rapport à l'école et au savoir; 3- observation du comportement des élèves en classe; 4- entrevue avec 30 enseignants et 12 membres de l'encadrement scolaire sur leurs représentations des élèves et leurs pratiques professionnelles.

La trame théorique, sur laquelle nous appuyons l'interprétation de nos résultats, définit l'élève comme un "acteur apprenant" c'est-à-dire comme un sujet apte à s'engager, plus ou moins explicitement, dans un processus d'implication ou de résistance vis-à-vis de l'appropriation du savoir scolaire. Cette implication/résistance se manifeste par un ensemble de comportements scolaires et non-scolaires privilégiant l'un des modes de socialisation concurrentielle qui lui sont accessibles. Modes de socialisation où le monde de l'école et celui du travail risquent de s'opposer. Cette analyse s'appuie d'abord sur les travaux de Paul Willis (Willis, 1977) puis sur l'interprétation de Michael W. Apple des analyses de Willis, Everhard et McRobbie (Apple, 1982) développées à partir de leur étude respective des élèves de l'école secondaire. Essentiellement, la résistance scolaire y est définie comme une opposition, plus ou moins explicite, de l'élève aux objectifs de l'école, au mode de socialisation scolaire et à la culture scolaire elle-même qui s'exprime dans la quotidienneté scolaire vis-à-vis du savoir, du travail scolaire et de l'autorité scolaire.

Le concept de résistance scolaire étant, pour nous, un moyen de cerner la signification de l'expérience scolaire pour l'élève dit "en difficulté", il nous paraît essentiel de considérer cette expérience dans sa genèse sociale et scolaire. À cette fin, nous résumerons d'abord les principales caractéristiques sociales de ces élèves et leur rapport au savoir scolaire en termes de valorisation/dévalorisation de soi. Puis, nous présenterons les diverses manifestations de leur résistance à

l'école. En guise de conclusion, nous avancerons quelques réflexions sur le défi rencontré par les enseignants dans leurs interventions auprès des élèves qui s'opposent ainsi à l'école et au savoir scolaire.

1. Caractéristiques sociales

Les classes regroupant des élèves considérés en difficulté d'apprentissage accueillent trois fois plus de garçons que de filles qui proviennent, dans 83 à 92% des cas, de familles d'ouvriers, d'agriculteurs ou d'artisans, alors que les fils et filles de ces mêmes familles représentent moins de 60% des élèves de l'enseignement général. Ces résultats confirment les nombreuses études (Bertaux, 1971; Bourdieu et Passeron, 1970; Willis, 1970) démontrant les effets de sélection et de reproduction sociales du système scolaire. Il s'agit, maintenant, d'expliquer ou plutôt de comprendre l'apparente vulnérabilité scolaire des enfants de milieux dits "populaires". Dans une publication antérieure (Hardy, Côté, 1986), nous avons déjà étudié le rapport à l'école et au savoir scolaire des fils et filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans classés dans les filières d'enseignement général ou professionnel conduisant à la certification de niveau secondaire. Nous focalisons maintenant nos préoccupations sur les fils et filles de ces mêmes familles qui expérimentent l'échec jusqu'à se valoir une relégation dans les filières ne conduisant pas à un certificat ou à un diplôme d'études secondaires.

Le procès d'appropriation du savoir scolaire s'actualisant progressivement depuis l'entrée en maternelle, considérons l'ensemble de la trajectoire scolaire de ces élèves afin de comprendre leur rapport au savoir scolaire en termes de valorisation/dévalorisation de soi.

2. Valorisation/dévalorisation de soi et savoir scolaire

Le procès de scolarisation opère théoriquement comme un outil de développement individuel et social pour les "acteurs apprenant". Questionnons le processus d'appropriation du savoir scolaire comme occasion de performance et analysons ses effets sur le sentiment de compétence et le développement de l'appétence devant ce

savoir. Ceci éclairera le procès scolaire comme instrument de développement de la confiance en soi ou expérience progressive d'infériorisation et même d'infantilisation et donc de dévalorisation de soi devant le savoir scolaire.

2.1 Savoir scolaire: occasion de performance ou expérience d'échec

Notre étude des trajectoires scolaires a révélé que tous les élèves en position de relégation scolaire ont expérimenté de nombreux échecs scolaires pendant leurs études primaires. La majorité d'entre eux entrèrent à l'école secondaire à treize ans révolus - avec une année de retard - sans avoir nécessairement maîtrisé les savoirs de l'école primaire puisque leurs résultats aux tests de français et de mathématiques du ministère de l'Éducation, à la fin des études primaires, révèlent des performances nettement inférieures à la moyenne provinciale du même niveau scolaire. Leur situation scolaire ne s'améliore guère au cours des études secondaires. Les plus faibles regroupés dès leur entrée à l'école secondaire évoluent alors au rythme de "l'adaptation scolaire". La majorité des autres élèves connaissent une évolution scolaire tortueuse et le redoublement pendant leurs trois ou quatre premières années à l'école secondaire. Ces parcours scolaires tourmentés laissent soupçonner des performances scolaires plutôt problématiques et/ou une très faible appétence pour la vie scolaire: d'ailleurs 31% de ceux-ci abandonnent leurs études avant la deuxième moitié de leur quatrième secondaire. Après plusieurs années de scolarité, ces "acteurs apprenant" sont clairement en position d'échec scolaire ou peut-être bien davantage en position de déviance scolaire en regard des performances minimales que l'école attendait et attend encore d'eux.

2.2 Sentiment de compétence et appétence face au savoir scolaire

Le sentiment de compétence vis-à-vis du savoir scolaire touche la représentation que l'élève entretient, à son propre sujet, comme "acteur apprenant". Représentation que nous approfondissons en questionnant aussi le "plaisir d'apprendre" ou l'appétence pour les savoirs scolaires. Ce sentiment de compétence et cette appétence sont

analysés à partir des propos des élèves et des opinions émises par les enseignants et le personnel d'encadrement scolaire.

La majorité des élèves déplore leurs faibles aptitudes et souvent leur incapacité chronique face à la maîtrise des notions de français et de mathématiques. Inaptitude ou incompétence reconnue qui s'accompagne, fréquemment, d'une certaine aversion pour l'appropriation de ces savoirs. Les élèves expriment une antinomie entre eux et les matières à apprivoiser puisque leurs difficultés et leur désintérêt scolaires perdurent depuis l'enseignement primaire. La persistance de ces difficultés les convainc peu à peu de leur incapacité personnelle et conséquemment de l'inefficacité des efforts qu'ils pourraient déployer pour domestiquer ces savoirs étrangers et presque impénétrables pour eux. Les filles et les garçons en difficulté scolaire associent souvent leurs échecs dans les matières de base à une aversion pour ces matières et même à une répulsion pour l'ensemble de leur expérience scolaire.

Les agents scolaires qui encadrent ces élèves insistent sur leurs difficultés de mémorisation et d'abstraction. Certains enseignants demeurent néanmoins convaincus que ces élèves peuvent faire preuve de réelles qualités intellectuelles et situent l'origine de leurs difficultés scolaires à un niveau émotionnel qui prendrait sa source dans les premières années de la scolarisation. Certains professionnels attribuent la répétition de ces échecs à une aversion des élèves pour l'écrit, qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture, qui les placerait dans une position désavantageuse devant les instruments d'évaluation scolaire. Aversion pour l'écrit qui est d'ailleurs confirmée par plusieurs élèves. La majorité des professionnels de l'enseignement s'accordent pour reconnaître que ces élèves sont loin d'être dépourvus d'intelligence. Leur déficience scolaire ne pourrait donc pas être assimilée à une déficience intellectuelle, c'est ailleurs qu'il faut chercher l'explication à cette cascade d'échecs et au désengagement consécutif vis-à-vis du savoir scolaire. Willis (1977) souligne aussi que les élèves en position d'échec scolaire, qu'il appelle "ear'oles", rejettent le travail intellectuel et valorisent le travail manuel.

Cette dévalorisation de soi devant l'apprentissage du français et des mathématiques continue à affecter les filles non seulement dans l'appropriation des matières de base mais également dans la maîtrise des savoirs professionnels. Ceci s'explique, en partie, par la nature de ces savoirs qui exige la maîtrise de la langue; car les filles sont souvent orientées vers des tâches d'auxiliaires de bureau. Les garçons, tant qu'à eux, réussissent à inverser leur position vis-à-vis des savoirs professionnels pratiques qui deviennent, pour eux, des occasions de démontrer leur savoir-faire, d'affermir leur sentiment de compétence et de libérer l'expression euphorique de leur désir d'explorer de nouveaux savoirs. Leur enthousiasme se refroidit, cependant, quelque peu devant les obstacles à franchir avant d'apprivoiser les notions théoriques essentielles à leur qualification professionnelle; malgré cela, ils demeurent persuadés que leurs habiletés à la découverte par la manipulation - réelle stragégie d'essai erreur pour eux - leur permettront de surmonter ce handicap où resurgissent crûment leurs difficultés face au français et aux mathématiques.

2.3 Confiance en soi et développement personnel à travers l'expérience scolaire

Cette relative dévalorisation de soi, par le procès d'appropriation des savoirs scolaires n'est pas sans répercussions néfastes sur le développement de la confiance en soi de ces jeunes et sur la constitution de leur identité personnelle et sociale à travers leur expérience scolaire.

L'ensemble des élèves en position de relégation scolaire exprime un sentiment de dévalorisation de soi comme "acteur apprenant" qui s'étend à l'ensemble de la personnalité entraînant sentiments d'impuissance et d'infériorité personnelles et sociales. Certains affirment avoir vécu leur relégation scolaire comme une officialisation de tare, de déficience et même de folie. Une élève le verbalise ainsi: *"Les étudiants du Général disent: eux autres* (les élèves relégués) *c'est pas futés, futés..."* L'infériorisation vécue à l'école se manifeste jusque dans l'importance accordée à un événement valorisant, même lointain, comme les applaudissements des élèves et

du maître à une bonne réponse, donnée en classe, ainsi exprimée par une autre élève: *"Je ne savais pas mes verbes. J'avais donné une bonne réponse en cinquième année* (primaire). *Je n'avais pas donné de bonne réponse pendant trois ans. Les autres ont applaudi. Ç'a m'a frappée, ça m'est resté dans la tête..."*

Plusieurs enseignants nous ont répété que ces garçons et filles pouvaient être très attachants dans leur expression positive d'affectivité. Leurs comportements "attachants" n'est-il pas aussi l'expression de leur quête désespérée de valorisation d'eux-mêmes en milieu scolaire? À l'adolescence, les performances scolaires reconnues et reçues comme salaire ne cristallisent-elles pas une part importante de l'identité sociale des jeunes à la manière du travail dans l'univers adulte? Les entrevues surprennent par la diversité des témoignages qui, comme un leitmotiv, chante la plainte de l'impuissance et de l'infériorisation des jeunes en position de relégation scolaire. Le témoignage de ce garçon illustre cette réalité: *"J'étais peut-être pas brillant... ça paraissait peut-être. Je me sentais à part... Je ne me sentais pas bien, j'étais tanné: voir les autres qui étaient capables, puis moi pas capable. Je me forçais... Prendre des zéros là c'est plate..."* Les manifestations "attachantes" et les témoignages d'infériorisation sont autant de signes de l'absence d'emprise de ces élèves sur les savoirs que leurs enseignants veulent les voir intérioriser et de leur impuissance à s'impliquer dans le processus même d'appropriation du savoir comme si celui-ci leur était inaccessible à la manière d'une langue et d'une culture complètement étrangères.

Cette impuissance et cette étrangeté vis-à-vis du procès de scolarisation ne peuvent être exclusivement attribuées à l'effet "reproductif" du système scolaire puisque nous avons déjà démontré (Hardy, Côté, 1986) que les difficultés scolaires rencontrées par une partie des enfants d'origine modeste n'ont pas sérieusement entamées leur confiance dans leurs habiletés d'"acteurs apprenant". Il nous semble que l'interrogation doit questionner le rapport que ces jeunes ne semblent pas avoir réussi à établir avec le savoir médiatisé à travers leurs relations avec leurs enseignants et l'ensemble de

l'organisation scolaire. Ceci nous conduit à scruter le sens de l'expérience scolaire en termes d'implication/résistance au procès de socialisation scolaire. À cette fin, nous postulons que le rapport au savoir est d'abord et avant tout un rapport humain et dialectique entre l'"acteur apprenant" et l'"acteur enseignant". L'enseignant y agit comme individu et comme symbole de l'organisation scolaire. Dans ce rapport médiatisé au savoir, l'apprenant est attiré ou rebuté par le savoir porté par l'enseignant bien avant d'établir des relations directes avec le savoir lui-même.

3. Implication/résistance au savoir scolaire

L'école est une forme d'institution totalisante qui modèle ou forme les individus qu'elle intègre. Les habiletés qu'elle propose se situent au niveau des savoirs et des savoir-faire, et induisent un mode d'être. Les jeunes sont conviés à s'engager dans un procès de socialisation définissant tout autant l'occupation du temps, l'utilisation de l'espace, la gestion des choses privées et publiques, la régulation des rapports aux personnes que le processus de domestication des savoirs et le contenu même des savoirs. Ce procès de socialisation induit un mode de vivre le présent et d'entrevoir l'avenir, exige l'adhésion à des valeurs et est présenté comme une condition essentielle du succès scolaire garant du succès personnel de toute la vie.

Selon cette logique, l'intériorisation du mode d'être prôné par l'institution scolaire joue comme condition facilitant l'appropriation du savoir proposé. L'implication/résistance des élèves en position de relégation sera analysée, ici, à travers: 1° l'intériorité/extériorité de la morale scolaire; 2° la confiance/méfiance dans la rentabilité du savoir scolaire; 3° la primauté/subordination de la socialisation scolaire.

3.1 Intériorité/extériorité de la morale scolaire

L'école fonctionne comme un réel milieu de vie régi par un ensemble de règlements appelant les élèves à se soumettre à un ordre

précis. L'acceptation et même l'intériorisation des normes de l'ordre scolaire sont habituellement présentées comme des conditions préalables à toute démarche d'appropriation du savoir; l'école n'hésite d'ailleurs pas à suspendre temporairement de l'assistance au cours, les élèves les plus récalcitrants. Cet ordre scolaire touche d'abord le respect des lieux et des horaires puis s'élargit aux relations avec les personnes et aux comportements vis-à-vis du savoir lui-même.

Les évaluations comportementales sur les bulletins des élèves en relégation scolaire révèlent un laxisme évident vis-à-vis des règlements scolaires et cela dès le deuxième cycle des études primaires. L'absentéisme y est nettement plus élevé que dans les groupes de l'enseignement régulier et la turbulence a valu à ces élèves de nombreuses mentions négatives sur leurs bulletins. Pendant leurs études secondaires, ce laxisme se poursuit avec de nombreuses mentions d'absence chez 37% à 69% des élèves dans les cours de français et de mathématiques comme dans les cours de formation professionnelle.

L'observation du comportement en classe de ces élèves en quatrième secondaire a permis d'identifier des comportements fort variables selon la matière enseignée. Dans les cours de français, une partie des élèves écoute les explications de l'enseignant alors qu'un groupe manifeste diverses formes de résistance à l'exécution du travail scolaire comme absence de concentration, nombreuses digressions, refus de travailler ou copie sur le voisin. Dans certaines classes de garçons l'agitation générale domine nettement la production scolaire alors que les groupes de filles se laissent rebuter par le moindre obstacle jusqu'à cesser de travailler. Dans le cours de mathématiques les réactions prennent une forme plus calme: oublier ses cahiers et ses livres, se coucher sur sa table et même dormir. Dans l'ensemble des cours théoriques, nous avons été témoins de difficultés de concentration chroniques, de difficultés à respecter le silence et de facilité à se laisser distraire sous le moindre prétexte. Au contraire, dans les cours de pratique professionnelle la majorité des élèves accepte de s'impliquer dans l'apprentissage proposé en adoptant un comportement posé, en se concentrant sur leur travail, en

collaborant avec l'enseignant et en exprimant de la satisfaction vis-à-vis du travail accompli. Ceci confirme leur intérêt pour le travail manuel et leur opposition au travail intellectuel souligné précédemment.

Les élèves en relégation scolaire effectuent fréquemment des "visites obligées" à la direction de leur école justifiées par des problèmes d'absence ou de discipline et nombre d'enseignants soulignent le comportement perturbateur d'une partie de ces élèves. Les commentaires des élèves à l'égard de leurs enseignants sont tantôt positifs et tantôt négatifs; certains garçons et certaines filles affirment appliquer la loi du talion dans leurs relations avec leurs enseignants: *"On ne se laisse pas piler sur les pieds... Y nous a fait un coup de cochon, on va lui en faire un..."*. De l'ensemble des propos et comportements d'élèves vis-à-vis de l'ordre scolaire transparaît une tendance des élèves à se situer en marge et même en opposition avec les normes scolaires établies. Ils ne semblent pas arriver à intérioriser la morale proposée par l'école tant au niveau du travail scolaire lui-même que dans leurs comportements avec le personnel scolaire. Certains propos d'élèves empruntent parfois le ton de la guérilla et expriment une résistance latente au travail scolaire et au personnel mandaté pour les impliquer dans ce travail.

Les ateliers de pratique professionnelle font cependant exception puisque l'opposition cède la place à la coopération et à l'implication. Les élèves semblent effectivement enthousiastes de développer leurs habiletés manuelles. Soulignons cependant que la norme scolaire en vigueur dans les ateliers de pratique est fortement apparentée aux normes appliquées dans le monde du travail et nettement différenciée de celles qui dominent dans les classes d'enseignement théorique ou de formation dans les matières de base.

Nos observations confirment les conclusions de Willis (1977) et Apple (1982) qui soutiennent, d'une part, que les élèves considérés se limitent à rencontrer la demande minimale de l'institution scolaire tout en tentant de la réduire le plus possible. Ces mêmes auteurs affirment d'autre part que ces élèves concentrent une

part de leurs énergies à résister aux régularisations de l'organisation de la vie scolaire en créant diverses formes d'opposition qui détournent des pratiques proprement éducatives.

3.2 Confiance/méfiance dans la rentabilité du savoir scolaire

La confiance dans l'appropriation du savoir scolaire s'exprime, ici, dans l'engagement des élèves vis-à-vis du travail scolaire au-delà de l'horaire scolaire que nous interprétons en termes de confiance et/ou de méfiance dans la rentabilité du savoir scolaire comme outil ou tremplin vers la vie professionnelle à venir.

Ce n'est que très exceptionnellement que des élèves en position de relégation scolaire retiennent une partie de leur temps libre pour du travail scolaire à domicile. La majorité de ces élèves investissent peu de temps pour étudier à la maison et nombre d'enseignants considèrent comme inutiles toutes exigences qui dépassent l'horaire scolaire.

Conscients de la faiblesse de leur capital scolaire, les élèves en difficulté scolaire entretiennent une confiance mitigée dans le savoir acquis. Plusieurs questionnent la pertinence des connaissances inculquées par l'école dans les matières comme le français et les mathématiques et doutent sérieusement de la qualité de la formation ainsi acquise. Certains vont jusqu'à douter de la valeur du diplôme qu'ils préparent. Un certain nombre soutiennent qu'ils seront obligés de s'inscrire à des cours du soir pour obtenir un diplôme valable. Contrainte sociale imposée, pour plusieurs, l'école prend figure de prison. Cette représentation carcérale conduit plusieurs élèves à considérer leur secteur scolaire comme une échappatoire qui leur permettra de sortir plus rapidement du système scolaire: *"On choisit ce qui va le plus vite pour en finir avec l'école"*. Malgré cette contestation de la pertinence des connaissances acquises, ces élèves espèrent que les connaissances transmises à l'école les aideront à se préparer à l'exercice d'un métier ou à obtenir un emploi. Relativement peu confiants dans les perspectives d'avenir qui peuvent leur être ouvertes par l'école, ces jeunes, principalement les garçons, valorisent

les apprentissages professionnels qu'ils réussissent à domestiquer à travers leurs diverses expériences de travail.

De façon très schématique, l'investissement personnel des élèves dans l'appropriation du savoir scolaire qui leur est offert peut être qualifié de minime. Ils contestent de façon plus ou moins explicite la pertinence de la formation scolaire pour les préparer à l'exercice d'un métier ou plus modestement à l'occupation d'un emploi. Paradoxalement, ils souhaitent que les cours de formation professionnelle pratique et les stages professionnels leur donnent l'élan minimal pour réussir à se projeter dans le monde du travail.

Considérons maintenant la position, le comportement et l'option des élèves, dits en "difficulté d'apprentissage", vis-à-vis des activités de la vie étudiante et du statut étudiant comme manifestation d'implication dans le procès de socialisation scolaire.

3.3 Primauté/subordination de la socialisation scolaire

Nous abordons ici la position des élèves vis-à-vis de la vie étudiante et du statut étudiant à partir de 1° de l'implication ou de la participation des élèves aux activités étudiantes de l'école, 2° de leurs activités de loisirs, 3° de leurs représentations et comportements vis-à-vis du travail salarié et enfin 4° de leurs aspirations à la consommation. L'ensemble de ces points de repère devrait nous permettre d'éclairer la position des élèves concernés vis-à-vis du procès de socialisation scolaire et du procès de socialisation professionnelle qui le concurrence.

La participation des élèves en position de relégation scolaire aux activités étudiantes organisées par l'école est réduite aux activités de leur groupe classe. Élèves, enseignants et personnel d'encadrement scolaire sont unanimes à reconnaître l'absence de ces groupes d'élèves dans les activités sociales organisées par l'école.

En dehors de l'école, les garçons et filles de ces deux secteurs scolaires s'adonnent à des activités de loisirs variées. Ce qui

les particularise, ici, en regard des élèves de l'enseignement général ce sont les personnes avec qui ils partagent leurs temps libres. Une majorité de ces élèves, surtout parmi les garçons, partagent leurs temps de loisirs avec d'autres jeunes qui sont sortis du système scolaire. Ils consacrent aussi une partie importante de leurs temps libres à des loisirs apparentés à leurs intérêts professionnels comme le bricolage en menuiserie et en mécanique.

Même si leur statut officiel est d'être étudiant, de nombreux garçons réservent une part importante de leur temps extra-scolaire à des activités de travail salarié. Il leur arrive même de ne pas hésiter à substituer le travail salarié au travail scolaire en s'absentant des cours pour profiter d'opportunités à s'impliquer plus intensément dans une activité professionnelle. Celle-ci se situe souvent dans le cadre professionnel de la famille étendue principalement chez les fils d'agriculteurs et d'artisans. Les filles, pour leur part, participent aux activités de la vie familiale et s'adonnent régulièrement à des activités de travail traditionnellement féminines comme la garde des enfants et le ménage. Les filles consacrent moins de temps à des activités de travail et s'absentent moins fréquemment de l'école pour s'impliquer dans une activité professionnelle rémunérée.

Au niveau des aspirations à la consommation, les filles entretiennent des besoins limités autour de biens vestimentaires et d'activités de loisirs. Les garçons, pour leur part, sont pressés de profiter de biens de consommation accessibles aux salariés comme: automobile, moto et derniers modèles de chaîne stéréophonique. Par leurs aspirations et l'empressement à matérialiser leurs rêves de consommation, les jeunes en "difficulté scolaire", principalement les garçons, s'identifient aux adultes. Ils sont impatients de s'impliquer dans le processus de socialisation professionnelle et pour cela n'hésitent pas à se retirer temporairement de l'école ou à sacrifier leur participation à la vie scolaire pour s'engager rapidement sur le marché du travail. La majorité de ces mêmes jeunes affirment en même temps qu'ils apprennent souvent plus et mieux dans leurs activités de travail à temps partiel que dans les cours offerts par l'école.

Que ce soit à travers leurs activités de loisirs, leurs aspirations à la consommation ou leur implication dans des activités professionnelles salariées, les élèves en position de relégation scolaire privilégient nettement la participation à un processus de socialisation professionnelle et cherchent à acquérir le plus rapidement possible un réel statut d'adulte. Cette option pour la vie professionnelle les amène à subordonner leur vie scolaire et le statut étudiant qui l'accompagne aux exigences et opportunités des diverses activités professionnelles qui leur sont accessibles.

Conclusion

La relégation d'une partie des élèves en cours d'études secondaires est, en partie, attribuable aux comportements antérieurs de résistance scolaire plus ou moins explicites de ces élèves. Comportements de résistance qui deviennent plus explicites et plus constants après leur intégration dans une classe de relégation scolaire. La résistance scolaire n'est donc pas réservée au champ professionnel des enseignants qui œuvrent dans des classes de relégation puisque tous les enseignants sont exposés à la rencontrer avec une partie des élèves qui éprouvent un peu plus de difficulté à s'approprier le savoir scolaire. C'est spécialement le cas si ces élèves proviennent d'un milieu social plus modeste et conséquemment moins familier avec les comportements et les modèles culturels de l'école.

Les diverses manifestations de résistance scolaire sont particulièrement difficiles à gérer pour tous les enseignants parce qu'elles constituent une opposition plus ou moins ouverte aux objectifs professionnels et aux valeurs des enseignants et de l'école. Même si cette opposition des élèves est dirigée vers l'institution scolaire, les enseignants tendent, trop souvent, à l'interpréter comme une opposition à leur propre personne ou à leur groupe professionnel. Ce qui ne peut qu'alourdir et compliquer la gestion d'une telle résistance par les enseignants avec chacun de leur groupe d'élèves.

Il nous paraît actuellement impérieux que la formation des maîtres accorde plus de place aux courants de recherche en sociologie

de l'éducation à qui nous devons les études récentes sur les diverses formes de résistance à l'école et au savoir scolaire. Les analyses de ces chercheurs ouvrent la voie à une reconceptualisation de la difficulté à apprendre et à une réinterprétation des implications de cette difficulté sur l'ensemble de l'expérience scolaire. Nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire qui peut réellement aider les maîtres à identifier puis ensuite à comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Nous souhaitons que cette reconceptualisation conduise les enseignants, et ceux qui travaillent avec eux, à concevoir puis à expérimenter de nouveaux modes de gestion pédagogique de la résistance scolaire. Innovations qui devraient ouvrir la voie à des expérimentations structurées afin de faire avancer les connaissances et d'améliorer l'efficacité des pratiques pédagogiques auprès des élèves en position de résistance bénigne ou aiguë vis-à-vis de l'école. Les travaux sur la gestion pédagogique de la résistance scolaire sont trop rares et il est impératif de développer des recherches dans cette perspective. Ceci afin d'améliorer le processus de scolarisation d'une portion importante des enfants, surtout de sexe masculin, provenant de milieux sociaux modestes ou "populaires". Ces jeunes sont effectivement majoritaires parmi ceux qui quittent l'école sans maîtriser le savoir scolaire considéré comme socialement souhaitable dans nos sociétés industrialisées et technologisées.

Notes

1 - Cette recherche a été financée par la Direction de la recherche de la Section planification du ministère de l'Éducation, le Fonds FCAR (Formation de chercheurs et aide à la recherche), le CRSH (Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada), le CORS (Conseil québécois de la recherche sociale), le CSE (Conseil supérieur de l'éducation) et l'INRS (Institut national de la recherche scientifique).

2 - Le terme enseignant utilisé dans ce chapitre désigne les enseignantes et les enseignants.

3 - Tous les élèves étudiés étaient inscrits en troisième secondaire en 1979-1980. Les élèves se répartissaient ainsi entre les quatre filières scolaires: 98 et 143 en secondaire pratique et en enseignement professionnel court et 294 élèves en enseignement général dont 43 s'orientent en enseignement professionnel long en quatrième secondaire. Rappelons que dans la structure québécoise des filières scolaires, jusqu'en 1987, les élèves de l'enseignement professionnel court n'étaient pas éligibles au classement en troisième ou quatrième secondaire de l'enseignement général ou professionnel long. La formation professionnelle courte s'adressait à ceux qui avaient échoué en deuxième ou troisième secondaire et qui avaient 15 ans; le secondaire pratique s'adressait à l'élève qui arrivait de l'élémentaire et ne pouvait cheminer dans un cours régulier.

4 - Nous avons choisi la Commission scolaire régionale de Tilly qui desservait alors les villes de Sillery, Ste-Foy, Cap-Rouge et St-Augustin sur la Rive-Nord du St-Laurent et les municipalités de Charny jusqu'à Ste-Croix de Lotbinière sur la Rive-Sud. Nous y retrouvons un milieu urbain et un milieu rural; et la situation socio-économique de la population y varie selon les quartiers ou municipalités, de très favorisée à défavorisée (cf. Les secteurs défavorisés du Québec, D.P.P., M.E.Q., 1977, 111 pages). En septembre 1979, les proportions d'élèves en enseignement professionnel court ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage y étaient respectivement de 3,0% et 7,8%; ces proportions sont voisines des moyennes provinciales (3,5% et 7,3%) pour cette même année.

Références

APPLE, M.W. (1985). Education and Power. London: Ark Paperbacks.

BERTAUX, D. (1977). Destins personnels et structure de classes. Vendôme: P.U.F.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970). La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Ed. de Minuit.

HARDY, M. et COTÉ, P. (1988). "Appropriation du savoir scolaire des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans", Revue des sciences de l'éducation, 12 (3), pp. 345-360.

WILLIS, P. (1977). Learning to Labour. Westmead: Saxon House.

BOISVERT, Marcel. Le préceptorat: un stage hors l'école.

GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire.

GERVAIS, Colette. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire.

HAMEL, Thérèse. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle.

HARDY, Marcelle. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre défi pour les enseignants.

HENSLER, Hélène et BEAUCHESNE, André. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs.

LEBRUN, Monique. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. L'efficacité des modèles en formation des maîtres.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres.

MAHEUX, Gisèle et collaborateurs. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue.

MELLOUKI, M'Hammed. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960.

POISSON, Yves. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval.

THEMBLAY, Yolande. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation